

ゆ と り の 教 育 は 幻 想 か

——保育から見る幼小間の教育の連続性——

師岡 章

1. 問題の所在

ゆとりの教育とは、1977年度の学習指導要領の改訂以来、国が推進する教育内容の精選と、学校自由裁量の拡大を旨とする教育改革のキャッチフレーズである。現在は、このゆとりの教育の中で、生きる力を育成することが目標とされ、実現の方策として2002年度より、完全週五日制や総合的な学習の時間などが実施された。

当初、ゆとりの教育は、受験戦争や詰め込み教育からの脱却を図るものとして、好意的な受け止めがなされていた。しかし、最近は厳しい批判が目立つ。批判の大半は、「ゆとりの教育＝三割削減＝学力低下＝悪」（渡部、2002）という図式でなされている。この批判は、「ゆとりの教育＝総合的な学習の時間＝生きる力＝善」という図式が幻想にすぎないという指摘も内包している。結果として、文部科学省は2002年1月22日、学力低下防止の大臣アピール『学びのすすめ』を発表したり、学習指導要領の最低基準化、教科書内容の指導要領外容認、発展学習の推進などを強調。果ては夏期補習授業を実施する公立校に、クーラー設置の補助金を用意する方針であり、事実上、教育政策を転換しようとしている。さらに、2003年10月7日には中央教育審議会が『初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について』を答申。ここでは「確かな学力」という新しいキャッチフレーズが導入かつ強調され、ゆとり重視の学習指導要領の早期見直しを求めている。まさに、ゆとりの教育また総合的な学習の時間は風前のともしびと言えよう。

確かに、ゆとりの教育はキャッチフレーズであるがゆえ、具体的な方向性が見えにくい。また、具体的な方策であるゆとりの時間、そして総合的な学習の時間も、言葉通り時間枠として提示されたにすぎず、学校生活全体を貫く教育内容・方法の改善には結びつきにくい。こうしたあいまいさ、わかりにくさは批判されて当然であろう。これを放置したまま

Akira MOROOKA : Is the luxe education to be illusion or not? ——from the perspective of the continuity of the education between early childhood and primary school

〔注〕本稿は、2002年9月22日、日本女子大学にて開催された第38回日本教育方法学会の〔課題研究〕「幼稚園教育の遊び中心の教育から小学校における生活科、さらに総合的学習へと問題解決的学習の発展を構想することは誤りか——ゆとり教育の再検討」において、筆者が提案した内容を加筆・訂正したものである。

ゆとりの教育を唱えても、それは根拠のない空想、つまり幻想にすぎないのである。

しかし、総合的な学習の時間に関するねらいとして掲げられている「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力」（文部科学省、1998）の育成、また「学び方やものの考え方を身につけ、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」（文部科学省、1998）という点は、ゆとりの教育また総合的な学習の時間に向けられている批判の中で葬り去られてはならないものである。当初、ゆとりの教育に向けられた賛意も時間枠の設定以上に、このねらいの重要性、緊急性を自覚し、その実現を願ったからにほかならない。

そこで本稿では、このねらいを具体的に実現する方策について、教育政策の問題としてではなく、実践的な課題として検討し、その方向性を探りたい。特に、就学前の教育を担う保育の立場から考察してみたい。とかく、上から下へと物事を考えがちな教育界を見直すためにも、有意義なアプローチであろう。また学校間の相違を越え、その連続性を構想していくことにもつながり、ボトムアップによる教育改革をより前進させることにもなる。

なお検討にあたり、前提となる学力をどう捉えるかという問題がある。本稿は、学力論あるいは学力低下を直接、議論する意図はないが、前述のねらいが重要だと主張する限り、従来の学力観の拡大あるいは見直しが必要不可欠である。つまり、「測りやすい力」と「測りにくい力」のバランスを考慮した学力観が求められる。

その際、図1に示した認知モデルから見た学力は参考になる（市川、2002）。これは、教育課程審議会や中央教育審議会等の文部科学省の各種委員会に参加してきた市川伸一が、錯綜する学力低下論争を整理し、今後の教育改革の方向を探る中で提案している知識と学力のモデルである。市川は、人間は感覚器からの入力情報を保存・加工して、出力する情報処理システムであると捉え、そのメカニズムを図1のように整理したわけである。その上で市川は、学習が単なる知識獲得ではなく、知識をとりこみながら、知的活動全体を高めていくものであること。したがって、学力もそこに含まれる下位過程から成る総体的な力とみなすことができる、と述べているのである。本稿も、こうしたバランスを考慮した総体的な力を前提に検討を進めていくこととしたい。

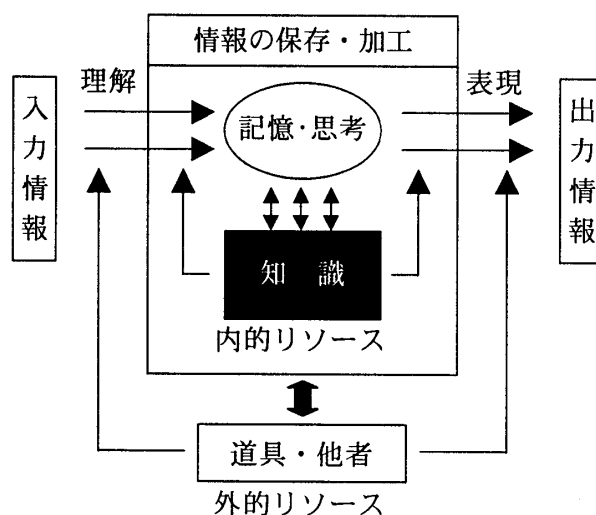


図1 人間の情報処理から見た学力（市川2002）

2. 幼児期の発達特性と保育カリキュラムの工夫

幼児期は「生活や遊びの中で具体的な体験を通して世の中で生きるための最も基本となることを獲得」（時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方に関する調査研究協力者会議，1997）する時期とされる。見方を変えれば、体験の質により子どもの育ちは左右されるということになる。例えば、子どもの発達を感覚運動期（0～2歳）、前操作期（2～7歳）、具体的操作期（7～12歳）、形式的操作期（12～15歳）の四段階に区分したピアジェ（ピアジェ著・大伴訳，1967）は、前操作期である幼児期の思考は、有名な量の保存実験（同じ水量でも、コップの幅が異なると水面の高さも変わり、量が一定だとは認識できない）に見られるように、論理的思考がうまくできないとした。しかし、園生活を送る3歳児では、色水でジュースをつくり、お客さんである仲間に注ぎ分ける遊びを繰り返すうち、水面の高さは異なっても同じ量だけジュースを注いだと理解、かつ共有していく姿も見られる。遊びを重視した保育を進める保育者であれば、こうした具体的な体験を通して子どもが豊かに成長・発達していく姿に日々、出会っているはずである。

ただ、こうした育ちは遊びを保障するだけで、もたらされるわけではない。園生活全般にわたっての友だちづくり（集団づくり）をはじめ、子ども一人一人が自分の思いを持ち、また表現していく手立てを獲得していくための援助など、保育者の様々なかかわりがそれを支えているのである。子どもが体験する質も、こうした保育者の支えがあって保障される。この点の自覚は、遊び重視を放任的な色彩を伴う自由保育と矮小化しないためにも重要なことである。

このように遊びを中心としつつも、園生活全体を視野に入れたカリキュラムの編成及びそれに基づく実践を工夫してきた取り組みが保育にはある。その代表例が、久保田（1970）を中心とした白梅学園短期大学附属白梅幼稚園と、大場（1974）を中心とした桐朋幼稚園の取り組みである。

参考に、久保田が整理したカリキュラムを示すと表1のようになる。こうした考えは、一般に保育構造論（三層構造論）と呼ばれる。大場の場合も久保田に学び、園生活全体を三つの質の異なる層から捉え、構造化している。

表1 久保田浩の教育計画の構造

第3層	領域別活動 —系列を主にする活動	あそびや生活をたかめ、 ただしい発達をうなが す活動（自然・数量形・ 言語・文学・造形・音楽 など）
第2層	中心になる活動	生活の中核になるよう なあそびなどを再構成 し単元化したもの（集 団あそび・行事活動・し ごと）
第1層	基底になる生活	生活全体をなりたたせ るために必要な基礎に なるもの（自由あそび・ 生活指導・集団づくり・ 健康管理）

（久保田（1970） pp.17～21より）

ただ久保田、大場の保育構造論は、枠組みとしての各層（各活動）が先にあり、それに子どもを当てはめていくものではない。子どもの生活、また興味・関心が先にあり、それを支える営みについて整理したものである。

この点を、久保田が構造的なカリキュラムを編成した時期の白梅幼稚園の実践をもとに検討してみよう（白梅幼稚園研究部、1973）。例えば5才児・9月下旬に実践された「紅白リレー」は、2学期は「集団をかためていきたい」という担任自身の思いのもと、クラス全体での組織的な活動として取り組んだ「中心になる活動」であった。「中心になる活動」は「まとまりのある活動－単元－」として、園生活の核をなすものである。その意義について、担任保育者は次のように述べている。

「この活動では、子ども自身が“自分は〇〇をする”というめあてをもち、主体的にとりくみ子ども達がみんなで話し合い考え、そしてひとつのものを仕上げていく。これを通して仲間といっしょにすること、またその力の大きさなどを学ぶ。また、子どものものの認識を正しい見方にしていくことも含まれる。漠然としてとらえられているものを確かなものにしていく」

この意義づけの背景には、一斉画一的な領域（教科）の指導を中心に実践することへの批判がある。しかし、それだけにとどまらず、自由な遊び時間や場を保障されず、大人のコントロールの中で自律心、自主性が育ち難くなっている子どもたちに主体性を培いたいという願いもある。

しかし、「中心になる活動」の具体的な内容は保育者の思いだけで一方的に決定されたり、特定の時間内で完結するものではなかった。それはこの活動が、1学期から自由な場面で、やりたい子どもがリレーごっこを楽しんでいる姿を土台に生み出されていることからわかる。子どもたちはその間、走る順番をどのようにしたらよいかなどの問題を、自分たちで見つけている。また競争意識も当初は、自クラス内での対抗にとどまっていたが、次第に他クラスとのクラス間の対抗へと要求を高めている。つまり、子どもたち自身が「基底になる生活」に位置づく遊びから、まとまりのある活動をつくり出していったのである。

また、紅白のチームに分かれていく段階になると、子どもたちはバトンの渡し方や人数のズレなどの問題に気づき、必要なルールを保育者とともにつくるなど、リレーを展開する上で必要な技術や技能、さらに認識や思考力を高める「領域別活動－系統的に学習する活動」にも向かっていった。こうした内容は、後のプレイデー（運動会）や自由遊びでの個別のかけっこなどの充実にもつながっていった。

つまり、保育構造論に基づく実践においては、子どもの園生活の内容は「基底になる生活」→「中心になる活動」→「領域別活動」という展開もあれば、「領域別活動」→「中心になる活動」→「基底になる生活」という展開もある。さらに「基底になる生活」→「中

心になる活動」⇔「領域別活動」→「基底になる生活」という展開も見られ、一概に第一層から第二・三層と積み上げるような段階的な展開ではなく、多様な在り方が考えられている。また、それらは時間の切れ間なく、子どもの興味・関心に即して連続的に展開されているのである。

以上、園生活全体を視野に入れた保育構造論による実践は、幼児期の子どもたちを生活の主人公へと促す。そうした中、子どもたち自身も遊びを中心とした園生活の中から自己目的かつ具体的な活動を生み出し、その体験を通して前述した総合的な学習の時間に関するねらい、いわゆる「生きる力」の下地も含んだ総体的な力も徐々に獲得していくのである。良心的かつ進歩的な園は、このような点を重視し、実践を積み上げている。遊びを中心とした総合的な指導の在り方のひとつのモデル、また可能性を示す実践と言えるだろう。

3. 小学校生活と総合活動の課題

前述したように、園生活全体を視野に入れ、遊び重視の保育を実践すると、その援助あるいは指導は必然的に総合的なものとなる。また、そうした体験を通して、子どもたちは総体的な力を獲得しつつある。とすれば、小学校入学を契機に、突然、教師主導の一斉画一的な教科指導のみに、適応を強いられることは不自然である。また、ピアジェの指摘を待つまでもなく、幼児期から小学校低学年にかけての子どもたちは、具体的かつ直観的に思考する面と、論理的思考を始める姿が混在している。

過去、実践の場でこうした特徴を実感してきた教師や保育者たちは、「幼年期」という言葉を用いることで発達の連続性を考慮した取り組みも模索してきた。1992年から小学校1・2年生に導入された生活科も、「体験的な学習を通した総合的な指導」を意図しており、改めて低学年の子どもたちの発達状況に即した実践を担う中核的なものと捉える必要がある。そして現在、小学校3年生以上で総合的な学習の時間が設けられ、そこで総合学習の展開が求められているのも、こうした就学前から学童期への学びの連続性を考えれば、当然のことと理解すべきものである。

しかし、具体的な取り組みをめぐる混乱もある。例えば、生活科のテーマが稚拙で内容に深まりが見られない実践。また、総合学習で体験的な学習を進めるといっても、地域の資料館、博物館等を形式的に訪問するだけのケース。問題の解決や探求活動を主体的、創造的に取り組むとはいえ、実際にはインターネットの検索に終始するケース、などである。こうした状況を打破しない限り、前述のねらいの実現もできなければ、学力低下を懸念する人々を納得させることもできない。

もちろん、こうした混乱状況を改善するためには、学習指導要領の法的位置づけや、内容として示される授業時数も含めた教科の枠組み、さらに人的・物的環境、予算など一連

の教育条件の見直しに向けた教育政策が必要となろう。ただ前述した通り、本稿はその点の検討は本旨ではない。したがって、この点に関しては別の機会に譲ることとし、次に小学校での実践において見直すべき課題についてふれてみたい。

その要点は、生活科及び総合学習のテーマをどう導くかという点と、生活科及び総合学習を含めた教育課程全体をどう構想するか、という2点である。なぜなら、前述した混乱の背景には、この2点の未解決さが大きく影響していると考えられるからである。つまり、子どもから見てテーマに必然性と発展性があれば、自発的・意欲的に学びは進行、発展するはずである。また、学校生活全体を視野に入れつつ、他教科との連動が教育課程上、意識されていれば、活動そのものも従来の時間割にとどまることはなく、他の教科との関連もはかられると考えられるからである。

例えば、前述した久保田は戦前から小学校教員となり、戦後は、「日常生活課程」を軸とした吉城プラン（吉城学園＝奈良師範学校女子部附属小学校での実践）や和光学園の創設期にかかわるなど、一貫して「生活教育」の立場に立って実践してきた。前述の保育構造論も、そうした経験を土台に生み出されたものであった。ちなみに、和光学園の創設期はコア・カリキュラム論によって広く知られている。コア・カリキュラムは教科カリキュラムとは異なり、教育活動の全体計画の性格を持って展開されたものではあったが、そのコアは社会科あるいは理科であり、周辺に教科学習を位置づけるものであった。さらにその後、コア・カリキュラムは「はいまわる経験主義」や学力低下批判を受け、「表現」「社会」「経済（自然）」「健康」という四つの領域を加えた三層四領域論となる。しかし、久保田の実践はこれらとは一線を画したものであった。

つまり久保田の場合、教科学習の向上を主眼としたものではなく、子どもたちに「みんなと生活することのねうち」を実感することを理念とした上で、学校を子どもたちのものとするため、「学校生活の構造と内容をさぐりだし、発達の段階にそって、方向づけをし、くみだてて」いこうとしたのである。そのため、子どもたちが毎日、生活する中でやってみみたいこと、また問題に感じていることを、子どもたち自身で実現、問題解決していくことを実践の中心にすえたのである。吉城プランが「日常生活課程」との命名で展開されたのも、そうした主旨を大切にしていたからにはほかならない。そして、①日常の生活、②学校のしごとを中心とする生活、③実験室としてのほたらきをする生活、④クラブ等を中心に発展を深める生活、の4つから生活の構造を捉え、教育課程を構想し、実践を展開したのである。具体的には、荒れ果てた学校の修繕、花壇づくり、遊具づくりなど様々なしごとを子どもは見出し、取り組んでいった。また、そうした体験を通して様々な学習活動、学校行事、クラブ活動も展開していったのである（久保田、1985、1985a）。

このように、小学校生活においても子どもたちは自らテーマ（課題）を見出す中で、体験的かつ問題解決的に学習を進めていく。借り物のテーマではこなすだけの活動になる。もちろん、見出した課題が豊かな内容を持つには教師の周到な計画も必要ではある。しか

し、それ以上に重要なことは、学校において教師が授業時間だけでなく、子どもの生活全般を視野に入れ、問題を含みつつも意欲的、自発的にくらす姿に着眼することである。生活（くらし）なくして、問題の発見はないのである。

したがって前述した2つの要点、つまり生活科及び総合学習のテーマをどう導くかという点と、生活科及び総合学習を含めた教育課程全体をどう構想するかは、別々のものでなく、つながりを持って、今後検討されるべき課題なのである。また、その際、幼児期から展開されている生活に主眼をおいた実践、あるいは教育課程の構想が小学校生活にまで貫かれることが重要となる。

4. ゆとりの教育の展開とその成果

もちろん現在でも、いわゆる教科主義と一線を画す生活に主眼をおいて実践を積み上げている学校、教師は存在する。

例えば、1970年後半から総合学習を核とした学校改革に取り組んできた伊那小学校は、まさにこの点を具現化し、今日に至っている。NHKBS放送「インターネットディベート 総合学習を問う」で話題となった3年生が取り組んだ「羊の飼育」なども、羊が子どもたちの日常生活に位置づいているからこそ、意欲的にそのエサを確保するための方法が考えられている。そして、その中で「発想・構想・実践・自己評価」という問題解決的な総合学習が、ダイナミックに展開されているのである（伊那小学校、1989）。

また、「はじめに子どもありき」から教育を始めるとの立場から実践を積み重ねてきた東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校（以下、附属世田谷小と略）は、昭和60年以来、「相互啓発的学習観」に立った実践と研究に取り組んできた。そして平成元年度からは、「相互に啓発し、自らの生活をつくり上げる子どもを育てる教育課程の創造」というテーマを掲げ、「個のよさが生きる」学校教育の在り方を精力的に探求し、現在に至っている。こうした中、学校全体でカリキュラムの改革及び開発にも取り組んできた。もちろん、カリキュラムの改革・開発が教師側の自己満足に終わらぬよう、子どもまた保護者との連携も重視されてきた。子どもの育ちが教室、しかも1時限単位の授業で完結するわけではないだけに、こうした保護者までも含めた学校全体での取り組みは、大いに評価されて良いものであろう。

また、こうした姿勢をスローガンに終わらせないため、「理念の言葉表現のみに酔っている」ことを厳しく戒めている点も注目に値する。そのため附属世田谷小は独自の「学校カリキュラム」づくりに取り組んだ。「個の良さが生きる学校」というなじみやすい言葉で表現された理念、図2に示した「2機能3活動領域」からなる同校独自の「学校カリキュラム」などは、その代表的成果と言えるだろう。まさに、「教育課程を子どもの側から見直し、子どもの日常の学ぶ姿と動き方を可能な限り反映させるべく創意工夫に努めて独自

に表現した」成果と言える（東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校，1996）。

さて，こうした基本構想のもと，附属世田谷小ではどのように実践を展開しているのでしょうか。この点について，小学1年生を対象に「がっこうたんけん」というテーマで総合学習に取り組んだ鎌田和宏教諭の実践を紹介してみよう（東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校，1995）。

まず「がっこうたんけん」は，新しい環境に出会った子どもたちが，持ち前の好奇心を働かせて探検活動を行っていくのではないかと鎌田教諭が予測し，計画したものであった。学校の空間，自然環境との関わり，学校で生活する人々との関わりなど，その内容は多岐にわたることも予想された。鎌田教諭は，この「仮説としての学習活動計画案」をもって，子どもたちと関わり始めたのである。

しかし，「仮説としての学習活動計画案」は文字通り仮のものであり，具体性もない。そこで，鎌田教諭は子どもが実際に興味・関心を持つ事柄を見取り，そこで取り組まれている姿を内容化するために当初の計画案の見直しを行った。具体的には，「秘密の道さがし」や「お花をさがして」など，子どもがテーマをもって探検に出かける姿を取り上げ，探検隊の数人が作っている探検ノートや探検カードなどの内容を，学級の学習テーマへと発展させることを意図したのである。鎌田教諭の表現によれば，これが「子どもの願いを位置づけるための修正」作業となり，具体的な指導案づくりへと発展したわけである。

そんなある日，子どもたちの方から「大きな学校の地図をつくるから，先生紙用意して！」という要求が出された。鎌田教諭は，これが「学級の子どもたちの興味・関心の複合点になり交流の核となり得るのではないかと考え，さっそく教室半分大のビニールシートを用意した。すると子どもたちは，話し合いの結果，ビニールシートの上に立体的な学校の模型をつくることにした。鎌田教諭はこの活動を通して，位置関係に対する感覚と見通しを持つといった空間認識の力や，学校施設を調べる中で人と関わる力が育つであろうと考えた。また，活動の中で出会う様々な事象から，一対一対応，数の分解合成，加法・

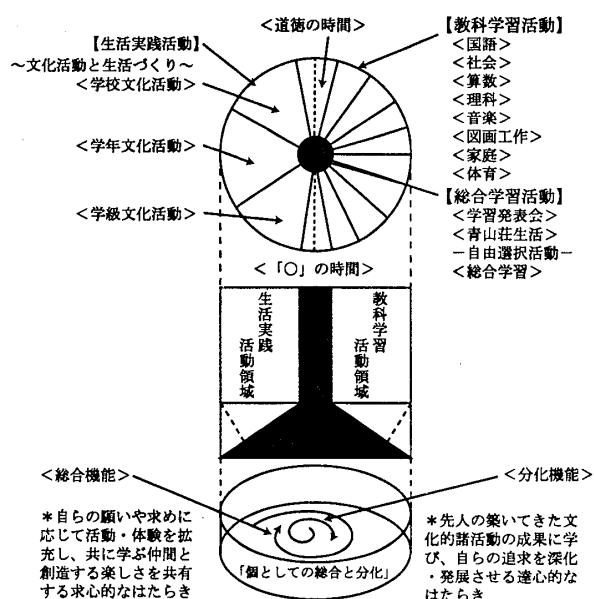


図2 東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校
「学校カリキュラム」の基本構想

－2機能3活動領域－

(東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校
『個のよさが生きる学校』1996より)

減法、長さといった数量に関する力や、イメージの実現を楽しむといった造形活動での力も育つことを期待した。これが、「子どもの『～したい』に教師の『こんな力をつけてほしい』を重ね合わせる」修正案となり、再度指導案は見直され、子ども本位の実践をより志向していくことにつながったのである。

こうして、本格的に「がっこうをつくろう」という活動が始まると、子どもたちは様々な問題にぶつかることになった。その一例が、ロッカーチームのメンバーであったA子が11月18日に綴った作文の中で表現した、「ロッカーをなんこつくればいいのかかわからない」といった問題である。

鎌田教諭は、当初、低学年に育てたい力から設定された数量に関する活動を、仮に「長さ比べ」「足し算（くり上がり）」「100までの数」と捉えていた。しかし、それらが、「学習の核となる総合的活動」の中に位置づけられるのかどうかは予想を立てられずにいた。そのため、場合によっては、こうした数量に関する力を育てる活動を、特別に仕組んで学習させようとも考えていた。ところが、A子が直面した問題は、こうした数量に関する学習につながるものであった。そこで、鎌田教諭はA子たち「ロッカーチームの悩み」を解決すべき問題として学級全体に位置づくよう、支援していったわけである。これが、さらに指導案の修正につながり、「具体的な問題解決に焦点をあてて修正した3次案」ともなったのである。

しかし、こうした活動に対して、全ての子どもが積極的にかかわるわけではない。時には、教師から見て気になる姿もある。その一例が、活動が始まって「ぼくは何ををしているのかかわからない」と、しばしば教師に訴えてきたB男の姿である。B男は、まだ特定の友だちも見つからず、グループ活動に参加してもトラブルを起こすことも多かった。そこで鎌田教諭は、B男の居場所づくりを考えた。

鎌田教諭は、B男が劇活動では生き生きしている姿に注目した。特に、仲間の演技の良さを見つけたり、「こんなふうにしたら？」と改善点を指摘する姿に可能性も感じた。また、学級全体の育ちとして、仲間の意見に答えたり、つなげたりしながら、話し合いを進めていくことが難しい実態もあっただけに、B男の存在が他の子どもたちに良い影響を与えるだろうとも考えたのである。これが、「人形劇 1の1の大冒険」という活動に発展もしたのである。

このように、附属世田谷小では各学級の実態に即して実践が展開される中、教科的な学習も含み込んだ活動が重視されている。まさに、総合の名にふさわしい活動の展開と言える。それだけに幼児期からの育ち、また生活上の連続性も加味されたものとなっている。そして、こうした実践が展開された背景には子どもだけでなく、教師もゆとりを持っていたことがあげられる。

こうした努力と成果に学ぶべき点は大きい。私たちは、こうした実践にふれる時、改め

て保育における遊び重視から、小学校における生活科、さらに総合学習へと体験的かつ問題解決的な学習の発展を構想することが重要であることに気づく。そして、それが新教科の設置というレベルにとどまらず、園及び学校生活全体の見直しにつながる時、ゆとりの教育の背景にあるねらいも実現すると考える。それが実行されれば、ゆとりの教育は決して幻想に終わることはないだろう。

引用文献

- 市川伸一（2002）『学力低下論争』ちくま新書，pp.229～231。
- 伊那小学校（1989）『伊那小学校紀要』
- NHKBS 1 テレビ（2002）「インターネットディベート総合学習を問う第3回」7,20放映。
- 大場牧夫（1974）『幼児の生活とカリキュラム』フレーベル館。
- 久保田浩（1970）『幼児教育の計画―構造とその展開』誠文堂新光社。
- 久保田浩（1985）『（復刻）日常生活課程』（久保田先生古希記念出版）。
- 久保田浩（1985a）『「日常生活課程」の原点にふれて』（久保田先生古希記念出版）。
- 白梅幼稚園研究部編（1973）『白梅の教育―実践記録第6集』白梅学園・白梅幼稚園発行，pp.75～89。
- 時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方調査研究者会議（1997）『時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について（最終報告）』
- 東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校（1995）『個のよさが生きる授業』，東洋館出版社，pp.36～45。
- 東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校（1996）『個のよさが生きる学校』東洋館出版社，p.65。
- ピアジェ著・大伴茂訳（1967）『表象の心理学』黎明書房。
- 文部科学省（1998）『小学校学習指導要領』
- 渡部淳（2002）「総合学習に展望はあるか」『世界』6月号，岩波書店，p.115。

もろおか あきら（保育学）